

Il dialogo come strumento di emancipazione

di *Diego Di Masi**

“Chi decide qualcosa senza aver sentito l'altra parte, ammesso che abbia deciso la cosa giusta, non è stato giusto”.

(Seneca)

1. Il progetto PoliSofia

Per un educatore, il fatto che un diritto venga sancito o meno da una norma giuridica è un aspetto che non costituisce necessariamente una precondizione per il suo agire professionale. Non è sufficiente formalizzare un ideale perché questo guidi l'agire educativo. Molto spesso infatti si inizia a educare a un valore anche prima che si dia una sua legittimazione nel diritto. Può accadere che sia proprio questa anticipazione che crea le condizioni per avviare un dibattito pubblico capace di modificare l'agenda politica. Tuttavia, una volta che il diritto viene affermato, il principio che lo ha ispirato diventa lo scenario dentro il quale immaginare percorsi educativi finalizzati alla sua reale implementazione.

A partire dall'art. 12 della Convenzione del 1989 sui diritti dell'infanzia, che afferma il diritto di ogni bambino “di esprimere liberamente la sua opinione su ogni questione che lo interessa”, è possibile immaginare percorsi educativi rivolti in primo luogo a sostenere la voce delle bambine e dei bambini, o più precisamente il linguaggio come strumento che media sia lo sviluppo delle funzioni cognitive superiori sia la costruzione di significati in uno spazio di comunicazione intersoggettiva¹.

In base alle ricerche condotte sul dialogo “come un ragionamento esteriorizzato di tipo collettivo, nel quale la conoscenza si costruisce attraverso la concatenazione degli argomenti, attraverso un pensiero collettivo che passa dall'uno all'altro, come se non si trattasse più di individui diversi ma di

* Assegnista di ricerca, Università di Padova.

1. M. Santi, *Ragionare con il discorso. Il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe*, Liguori, Napoli 2006.

un unico soggetto che parla con più “voci”², si intende mettere in evidenza il ruolo dell’argomentazione nell’articolazione del pensiero e del ragionamento, in quanto offrire ragioni, proporre esempi, analogie, definizioni, fornire giustificazioni, saper fare distinzioni, connessioni, inferenze corrette, usare i criteri, ... sono attività che facilitano una cooperazione cognitiva e il formarsi delle nostre opinioni.

Dunque non è sufficiente garantire la libera espressione, è necessario sviluppare anche quelle capacità argomentative che rendono possibile costruire, difendere, cambiare la nostra opinione quando ci confrontiamo con gli altri. Inoltre, questo obiettivo ci impone di progettare, oltre a un percorso rivolto allo sviluppo delle capacità che rendono possibile la discussione, anche le opportunità perché detta discussione si dia.

Nel progetto Polișofia³ – che fa da sfondo a questo articolo e dal quale abbiamo tratto i dialoghi che presenteremo di seguito – l’opportunità è stata individuata nel Consiglio comunale delle ragazze e dei ragazzi (Ccr), mentre per quanto riguarda le capacità, il programma conosciuto con il nome di *Philosophy for Children* (P4C) è sembrato il più adatto a sostenere lo sviluppo delle capacità argomentative.

Il Consiglio comunale delle ragazze e dei ragazzi è uno strumento di cui si dotano le amministrazioni locali, in sinergia con le scuole, per promuovere la partecipazione delle giovani generazioni alla vita democratica della propria comunità. Non è il solo strumento, negli ultimi anni numerose esperienze hanno visto la diffusione di diverse metodologie in grado di favorire la partecipazione dei giovani, ma l’esperienza dei Ccr, per le potenzialità che offre e per le caratteristiche che possiede, è forse quella che più di altre può riuscire a restituire un’esperienza autentica di partecipazione diretta.

Come si legge nel Manuale della legge 285/97 “I Consigli dei ragazzi, che possono operare a livello comunale, di circoscrizione o di quartiere, rappresentano un’innovativa modalità di partecipazione dei ragazzi alla vita della collettività sociale in cui vivono, permettendogli di contribuire alle scelte e alle decisioni dalle quali finora sono stati esclusi. [Essi] costituiscono una modalità educativa che permette ai ragazzi di confrontarsi, di gestire la conflittualità nella ricerca di soluzioni che non soddisfano le esigenze dei singoli ma quelle di tutta la collettività di cui si è parte, rendendo in tal modo effettiva la pratica della partecipazione attraverso l’espressione delle proprie idee, esigenze e dei propri desideri, nell’esercizio consapevole dei propri diritti”⁴.

2. C. Pontecorvo, A.M. Ajello, C. Zucchermaglio, *Discutendo si impara*, Carocci, Roma 2004, p. 77

3. D. Di Masi, M. Santi, “Polișofia: a P4C Curriculum for Citizenship Education”, in M. Santi, S. Oliverio (a cura di), *Educating for complex thinking through philosophical inquiry. Models, advances, and proposals for the new millennium*, Liguori, Napoli 2012, pp 151-167

4. Centro nazionale di documentazione e analisi per l’infanzia e l’adolescenza, *Infanzia e adolescenza, diritti e opportunità. Orientamenti alla progettazione degli interventi previsti nella legge 285/97*, Istituto degli Innocenti, Firenze 1998.

Per quanto riguarda invece lo sviluppo di abilità dialogico argomentative necessarie alla partecipazione autentica a un dialogo deliberativo, è stato implementato il curriculum della P4C sia durante gli incontri del consiglio sia nelle classi dei consiglieri. Il curriculum ideato da Matthew Lipman recupera la filosofia e il filosofare come pratica generatrice per formare le capacità di ragionamento necessarie per la partecipazione a un dialogo rivolto verso la costruzione di un consenso intersoggettivo⁵.

La filosofia, che Lipman auspica possa essere insegnata in tutti gli ordini e gradi dell'istruzione, non è quella accademica centrata prevalentemente sulla storia della filosofia, ma, come afferma egli stesso, "una filosofia narrativa che ponga l'accento sul dialogo, sulla deliberazione e sul rafforzamento del giudizio e della comunità"⁶.

Il cuore della proposta è rappresentato dalla "comunità di ricerca". Per Lipman, che era stato allievo di Dewey, questa è il luogo in cui l'insegnante gioca il ruolo del mediatore e del facilitatore, interpretando così il processo educativo come uno scambio di idee: un dialogo. Nella prospettiva della P4C, il dialogo è un processo instabile che può avere scopi molteplici. L'instabilità del dialogo risiede nell'imprevedibilità degli interventi e della natura dell'argomento che verrà proposto, e diventa così "esplorazione reciproca, indagine, ricerca"⁷. Tuttavia, come sottolinea Hadot, è anche un itinerario del pensiero, in cui ciò che conta non è la soluzione del problema, quanto il percorso per raggiungerla⁸: il "filo logico".

Quando discutiamo il filo logico del discorso è il percorso tracciato dalle diverse argomentazioni che vengono proposte dai partecipanti al dialogo, dunque, affinché la nostra espressione sia veramente libera, è necessario imparare ed esercitare quelle regole procedurali che guidano un ragionamento e che lo rendono razionale⁹.

2. La voce delle bambine e dei bambini

Per descrivere come le premesse teoriche appena illustrate hanno trovato corrispondenza nelle pratiche educative, si prenderanno in prestito le parole dei ragazzi, per mettere in risalto il ruolo della discussione in classe e il movimento del pensiero argomentato in uno spazio dialogico come è la comunità di ricerca¹⁰.

5. D. Di Masi, "Valutare percorsi di partecipazione tra scuola e città: un curriculum per la cittadinanza", in *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 2012, 9, anno V, pp. 39-51.

6. M. Lipman, *Educare al pensiero*, Vita e Pensiero, Milano 2005, p. 12.

7. M. Lipman, *op. cit.*, p. 102.

8. P. Hadot, *Esercizi spirituali e filosofia antica*, Einaudi, Torino 2005.

9. J. Habermas, *Etica del discorso*, Laterza, Roma 2009.

10. I tre frammenti riportati sono le trascrizioni di uno dei dialoghi filosofici realizzati in una delle 32 classi coinvolte nel progetto poli§ofia. I nomi dei bambini sono inventati, l'ordine degli interventi e i loro contenuti sono stati riportati fedelmente.

I tre successivi frammenti di dialogo, che hanno visto impegnati i consiglieri comunali e i loro compagni di classe sul tema delle regole, verranno riletti alla luce della teoria dell'argomentazione¹¹ delle regole procedurali dell'*Inquiry Talk*¹² (IT)¹³.

- Nadir: *Per vincere c'è bisogno delle regole.*
- Matteo: *Nei giochi bisogna avere anche un capo che può dire: "giochiamo a guardia e ladri". Bisogna avere delle regole ma abbiamo bisogno anche di un capo, come un datore di lavoro che ti dice quello che devi fare.*
- Maria: *Non serve un capo nel gioco perché le regole ci sono già. Per esempio nascondino, guardia e ladri ci sono già le regole. Se invece uno si inventa un gioco le regole le fa insieme agli altri e non da solo.*
- Guido: *Ma in questo caso ci sono le istruzioni che sono come il capo. Solo se ti inventi un gioco c'è bisogno che ci sia un capo che spieghi le regole. Nei giochi in scatola ci sono le istruzioni.*
- Facilitatore: *Quindi per giocare non c'è bisogno del capo?*
- Anna: *Ma le regole fanno da capo perché il capo serve per ubbidirlo e anche le regole devono essere ubbidite.*
- Facilitatore: *Allora le regole sono il capo, quindi se ci sono le regole non serve il capo?*
- Alessandra: *Secondo me nel gioco non serve il capo, anche per i giochi inventati le regole si scelgono insieme.*
- Anna: *Le sceglie chi lo inventa, ma non è il capo.*

In questo primo frammento vengono espresse due diverse posizioni sulle regole e sul capo. Alcuni evidenziano il ruolo delle regole, altri invece sottolineano l'importanza della presenza di un capo. È interessante soffermarsi sulla diversa natura delle argomentazioni che gli interlocutori portano a sostegno della propria posizione. Mentre Matteo propone un'analogia tra gioco e lavoro per difendere la sua idea sull'importanza del ruolo del capo, Maria recupera dalla propria esperienza personale il sostegno alla propria posizione: guardia e ladri. Questa seconda strategia risulta essere più interessante per lo sviluppo del dialogo, tanto da portare Guido a costruire sull'idea di Maria (regola 7 dell'IT) trasformandola in garanzia per la sua opinione: "So-

11. F. D'Agostini, *Verità avvelenata. Buoni e cattivi argomenti nel dibattito pubblico*, Bollati Boringhieri, Torino 2010.

12. M. Santi, "Democracy and inquiry. The internalization of collaborative rules in a community of philosophical discourse", in D. Camhy, *Philosophical foundations of innovative learning*, Academia Verlag, Saint Augustin 2007, pp. 110-123.

13. Le 11 regole dell'*Inquiry Talk* sono: 1) tutti sono incoraggiati a parlare; 2) si riflette prima di parlare; 3) tutte le informazioni rilevanti sono condivise; 4) sono richieste/offerte le ragioni; 5) è importante la struttura del ragionamento; 6) le sfide sono accettate; 7) si costruisce sull'idea dell'altro; 8) Si discutono le alternative prima di prendere una decisione; 9) il processo è autocorrettivo; 10) la comunità cerca di raggiungere il consenso; 11) la comunità si assume la responsabilità delle decisioni.

lo se ti inventi un gioco c'è bisogno che ci sia un capo che spieghi le regole. Nei giochi in scatola ci sono le istruzioni". Infine Anna propone una sintesi tra le diverse posizioni introducendo la questione della funzione del capo e delle regole. Dal punto di vista di Anna esiste dunque una similitudine tra capo e regole, entrambi infatti svolgono la funzione normativa "le regole devono essere ubbidite".

Questo breve scambio argomentativo ci restituisce molto chiaramente il percorso che ha seguito il ragionamento così come si è dato nella comunità di ricerca, il quale si è mosso dialogicamente, anche grazie agli interventi di natura provocatoria del facilitatore, da due posizioni diverse a una terza che sembra riassumerle grazie all'intervento di Anna che propone un criterio, la funzione, che permette di rivedere le altre affermazioni alla luce del criterio offerto.

L'uso dei criteri, così come la capacità di contestualizzare – che troveremo nel successivo frammento nelle parole di Guido – sono due dei tre aspetti che Lipman considera propri del pensiero critico, il terzo è la dimensione autocorrettiva.

- Vanessa: *Serve un capo. Quando si gioca a basket per esempio c'è l'allenatore che ti dice se hai sbagliato o hai barato.*
- Matteo: *Ma quello è l'arbitro.*
- Marco: *Nell'esempio del basket è l'allenatore che comanda.*
- Matteo: *Non mi convince quello che ha detto, nello sport il capo non è l'allenatore, ma l'arbitro.*
- Guido: *Ma adesso stiamo uscendo dal discorso prima parlavamo del monopolio e adesso parliamo di sport. Per me il capo non serve, basta che qualcuno che sa le regole le spieghi e basta.*
- Marco: *Il capo è l'allenatore.*
- Matteo: *Per me è l'arbitro.*
- Alice: *Ma nel calcio chi è che insegna?*
- Marco: *L'allenatore.*
- Alice: *Allora l'allenatore è il capo.*
- Matteo: *Allora tutti gli insegnanti sono capi?*
- Nadir: *Allora anche Alice diventa il capo visto che adesso sta spiegando.*

La posizione di Anna viene accettata dalla comunità la quale raggiunge un consenso (regola 10 dell'IT) rispetto al ruolo normativo che il capo e le regole svolgono nel gioco e si procede nel definire chi è il capo. Il tentativo di chiarire l'identità del capo porta la comunità ad abbandonare il contesto del gioco libero per passare a quello dello sport dove chi fa rispettare le regole è un soggetto terzo, non coinvolto direttamente nel gioco, il quale, coerentemente con quanto detto da Anna, deve essere anche il capo. Vanessa e Matteo propongono due alternative: l'arbitro e l'allenatore (regola 8 dell'IT).

A differenza del primo, in questo secondo frammento la discussione procede in modo dialettico, le due posizioni vengono difese senza che si produ-

ca alcun cambiamento negli interlocutori, spetta al facilitatore invitare la comunità a offrire le ragioni a sostegno di ogni punto di vista (regola 4 dell'IT).

Prima di passare al terzo e ultimo frammento si vuole sottolineare come la dimensione autocorrettiva del pensiero critico possa essere distribuita tra i diversi membri della stessa comunità di dialogo. La domanda di Alice formulata per cercare di definire chi è il capo, suggerisce un sillogismo: a) tutti coloro che insegnano sono capi; b) l'allenatore insegna; c) l'allenatore è il capo.

Benché il ragionamento sia formalmente corretto, non viene accettato da Matteo che ne esplicita la premessa maggiore e la mette in discussione. Sebbene l'argomento di Alice sia sintatticamente valido, per Matteo non possiede il requisito della validità semantica. Il processo autocorrettivo, però, non è ancora compiuto, infatti Nadir rende ancora più evidente il fatto che non tutti coloro che insegnano sono capi, proponendo un esempio calato nella loro situazione immediata: Alice, che in quel momento "sta spiegando", non è riconosciuta come capo. Il tentativo di fondare l'idea di capo sulla sua prerogativa di insegnare non convince gli interlocutori, i quali non sono persuasi dall'argomento di Alice: per Matteo e Nadir non è vero che tutti coloro che insegnano sono capi.

- Facilitatore: *Ci sono due posizioni: chi sostiene che il capo sia l'arbitro, e l'altra che dice che è l'allenatore proviamo a fare un po' d'ordine e cerchiamo di capire quali sono le caratteristiche del capo e poi vediamo se è l'allenatore o l'arbitro.*
- Federico: *Per me il capo è l'arbitro perché può fare più cose.*
- Alice: *È l'allenatore perché sta con te tutti i giorni e ti dice cosa devi fare.*
- Guido: *Si ma l'arbitro segue il gioco.*
- Vanessa: *Il capo decide le strategie, serve perché è il più bravo, ha più esperienza.*
- Guido: *Il capo gestisce il gioco.*
- Marco: *Secondo me il capo sarebbe l'arbitro che fischia la fine della partita o l'inizio.*
- Matteo: *Il capo non è l'allenatore perché serve a mettere in evidenza le qualità del giocatore. Invece l'arbitro è il capo, dice se non va bene un tiro o se è fallo perché solo lui può vedere questo, non possono farlo gli allenatori.*
- Anna: *L'arbitro non è il capo, perché nei giochi e negli sport ci sono le regole e il giocatore deve seguire le regole e l'arbitro serve a far seguire le regole ai giocatori, controlla che i giocatori rispettino le regole.*
- Guido: *L'arbitro ha il compito di seguire il gioco e regolarlo, di far rispettare le regole, diciamo che è il più importante perché è lui che fa seguire le regole.*
- Vanessa: *Però l'allenatore, in certe partite di calcio, decide chi entra o esce dal campo.*
- Marco: *Lo può fare anche l'arbitro quando decide di espellere un giocatore.*
- Nadir: *Il capo è l'arbitro perché se l'allenatore contraddice l'arbitro lui lo può espellere. Durante gli allenamenti l'allenatore è il capo, durante le partite invece è l'arbitro.*

- Vanessa: *Io non sono ancora tanto convinta. Praticamente l'allenatore è sempre il capo sia negli allenamenti che nella partita.*
- Matteo: *Se l'allenatore è il capo, allora perché durante le partite mettono l'arbitro?*
- Vanessa: *Perché l'arbitro dice se è fallo o no.*
- Matteo: *Lo vedi che allora è il capo! È l'arbitro che decide tutto, nessuno può contraddirlo nemmeno l'allenatore.*
- Guido: *Come dice Matteo, se c'è l'arbitro significa che comanda.*

Il terzo e ultimo frammento di dialogo si apre con un intervento del facilitatore che invita la comunità a chiarire i criteri che definiscono la loro idea di capo. I partecipanti alla discussione, applicando la regola 4 dell'IT, offrono le loro ragioni a sostegno del proprio punto di vista. L'allenatore è il capo perché:

“sta con te tutti i giorni e ti dice cosa devi fare”, “decide le strategie”, “è il più bravo”, “ha più esperienza”, “decide chi entra o esce dal campo”, “mette in evidenza le qualità del giocatore”.

Mentre l'arbitro è il capo perché:

“può fare più cose”, “segue il gioco”, “dice se è fallo o no”, “fa seguire le regole”, “decide di espellere un giocatore”, “fischia la fine della partita o l'inizio”.

Ogni sfida viene accettata (regola 6 IT), come testimonia la ricerca di ragioni da contrapporre all'altro, e vengono discusse le due alternative proposte (regola 8 IT) che possono rappresentare le possibili direzioni secondo le quali sviluppare il discorso.

Questo dialogo è significativo anche per due mosse argomentative. La prima è quella di Anna che recupera la sua tesi iniziale, discussa nel primo frammento, in cui sostiene che sono le regole a normare i comportamenti, mentre spetta al capo il compito di garantire il rispetto delle regole. La seconda è di Nadir il quale invece tenta di costruire consenso distinguendo i contesti: gli allenamenti (dove il capo è l'allenatore) e la partita (dove invece l'arbitro svolge la funzione di capo).

3. Un approccio all'emancipazione

A prescindere dalle conclusioni a cui la comunità arriva, l'analisi proposta ci permette di apprezzare l'andamento argomentativo della comunità di ricerca che si muove dal dubbio alla credenza, facendo uso di un pensiero critico basato su criteri, sensibile al contesto e autocorrettivo. Lo sviluppo del pensiero critico viene sostenuto dalle regole procedurali dell'IT, esplicitate alla comunità all'inizio del progetto e veicolate dal facilitatore nei suoi interventi, il quale si trova a svolgere così una funzione regolativa sulle procedure, astenendosi però dal fare interventi di tipo contenutistico.

Il ruolo del facilitatore viene progressivamente interiorizzato dalla comunità, che diventa a sua volta, attraverso gli interventi dei suoi membri, regolativa. Il dialogo in comunità di ricerca filosofica diventa così anche una pratica emancipativa, in quanto, nell'esercizio continuo del dialogo, la comunità apprende ad autoregolarsi e si rende autonoma nei confronti di un soggetto altro. Come suggerisce l'etimologia della parola emancipazione, la comunità si libera progressivamente da un dominio esterno per procedere da sola nel proprio dialogo seguendo il filo del ragionamento.

Il secondo aspetto di emancipazione riguarda la dimensione del "conosci te stesso". La scoperta di sé e quella dell'altro, che ritroviamo negli scritti dei ragazzi al termine del percorso, rimandano a una relazione tra l'io e l'altro di natura profondamente etica¹⁴. Nei loro scritti i ragazzi dichiarano infatti

"che hanno imparato a conoscersi", "a esprimere a voce alta le mie opinioni senza timore di sbagliare", "che hanno imparato a riflettere", "a condividere le mie idee mescolandole con le altre", "a discutere di cose che non avrei mai immaginato".

Così come hanno scoperto che i loro compagni:

"hanno sempre qualcosa di particolare da esprimere e che mi incuriosisce", "che gli antipatici, adesso mi risultano simpatici", "che molti sono più timidi di quanto pensassi".

La scoperta di sé e dell'altro, riconoscere che proviamo le stesse emozioni e che è possibile confrontarci su opinioni diverse è emancipatoria perché ci libera dal nostro e altrui giudizio, il quale smette di essere uno strumento di inibizione per diventare un'opportunità di confronto e, come evidenziano le parole di Maria Vittoria, di cambiamento.

Ho imparato che non bisogna sempre e solo ascoltare la propria opinione, ma mettersi nei panni degli altri e capire anche le loro ragioni. Ho imparato che non esistono opinioni sbagliate, ma solo pareri diversi. [...] ho capito che ascoltare gli altri ci permette di non fermarci solo su quello che pensiamo noi e soprattutto che cambiare idea non è una cosa sbagliata come credo, ma segno di intelligenza. Restare sempre della propria opinione, pur sapendo che è sbagliata, non aiuta a riflettere su ciò che è giusto e ciò che è sbagliato. Ho inoltre capito di più i miei compagni, le loro idee e come ragionano, ciò ha significato per me avvicinarmi di più a loro e al loro modo di pensare.

Attraverso la pratica del dialogo filosofico in comunità di ricerca i bambine e le bambine si nominano, si danno un nome, affermano la propria esistenza e quella degli altri, costruiscono le condizioni per essere chiamati, riconosciuti ed "esprimere liberamente le proprie opinioni".

14. M. Chantal, "La tirannia della privacy. A colloquio con Giorgio Agamben", in *Medical Humanities*, 2008, n. 8.